



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Departamento de Administração



Tribunal de Contas do Distrito Federal



Núcleo de Estudos e Pesquisas
em Inovação e Estratégia

MIKHAIL GORBACHEV GUY EIRADO

**PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: um
estudo preliminar à implantação da EaD pela Escola de
Contas Públicas do TCDF**

Brasília – DF

2017

MIKHAIL GORBACHEV GUY EIRADO

**PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: um
estudo preliminar à implantação da EaD pela Escola de
Contas Públicas do TCDF**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Departamento de Administração
como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Gestão Pública.

Professor Orientador: Dr. Pedro Paulo Murce Meneses

Brasília – DF

2017

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	3
1.1	Formulação do problema	4
1.2	Objetivo Geral	6
1.3	Objetivos Específicos	6
1.4	Justificativa	6
2	REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1	Aprendizagem no contexto organizacional	8
2.2	Educação a Distância	13
2.3	Barreiras no ensino a distância	16
2.4	Hábitos de estudo	20
3	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	22
3.1	Tipo e descrição geral da pesquisa.....	22
3.2	Caracterização da organização.....	23
3.3	População e amostra	27
3.4	Caracterização dos instrumentos de pesquisa.....	28
3.5	Procedimentos de coleta e de análise de dados.....	30
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
4.1	Dominio de ferramenta de tecnologia da informação.....	32
4.2	Pecepções sobre educação a distância.....	33
4.2.1	Viabilidade de assuntos e vantagens da EaD.	34
4.2.2	Barreiras Pessoais e Institucionais da EaD.....	36
4.2.3	Hábitos de Estudo.	40
4.2.4	Participações, patrocínio do TCDF, preferências e nível de informação ...	42
5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	44
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
7	APÊNDICE A.....	51

1 INTRODUÇÃO

No contexto de globalização e acirrada competitividade, adaptar-se às constantes mudanças e às inovações tecnológicas passou a ser um pré-requisito para a sobrevivência de uma organização no mercado. Atitude essa que não se restringe ao setor privado, mas que alcança o setor público, que deve se adaptar para atender uma sociedade que exige cada vez mais serviços públicos de excelência.

Devido a esse cenário, as organizações precisam administrar a complexidade do ambiente em que estão inseridas e, para isso, são necessários profissionais com alta capacidade de adaptação às mudanças (COELHO JR., 2004). É nesse contexto que o tema aprendizagem emerge como questão central para sobrevivência e sucesso de uma organização na era do conhecimento (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009), visto que a ênfase no aprendizado é a forma das empresas e pessoas manterem-se atualizadas face às constantes e rápidas mudanças do mundo atual (VERGARA; RAMOS, 2008).

Exigem-se, portanto, ações para suprirem as lacunas educacionais geradas em decorrência da evolução tecnológica e das inovações, bem como para desenvolverem as competências necessárias para a sobrevivência e alcance da estratégia das organizações. Com isso, ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) passaram a gozar de incontestável relevância, uma vez que instrumentalizam indivíduos e organizações com conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à sobrevivência e à diferenciação profissional e organizacional (UMEKAWA; ZERBINI, 2015).

Tanto é assim que um estudo realizado pela Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD) revelou que as empresas brasileiras investem, em média, 11% do valor de sua folha de pagamento em ações de TD&E. Além disso, o estudo apontou que, em plena crise econômica, o investimento nessas ações em 2016 cresceu 24% em relação a 2015 (ABTD, 2016).

Há de se ressaltar que a ampliação do acesso a treinamento, formação e qualificação profissionais vem sendo viabilizada pela aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) em projetos de Educação à

Distância – EaD (CARVALHO; ABBAD, 2006), tendo em vista que os custos para sua implementação tendem a ser mais baixos que o ensino presencial e que a EaD tem demonstrado relevante eficácia no processo de ensino-aprendizagem, o que tem corroborado para as organizações estarem adotando essa modalidade de ensino para capacitar seus colaboradores, investindo nos denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (CASTRO; FERREIRA, 2006).

Além disso, a Educação a Distância (EaD) vem demonstrando uma trajetória consistente no cenário internacional e, seguindo a mesma tendência, também no contexto nacional, hoje desfrutando de maior credibilidade, sendo reconhecida como uma modalidade tão eficaz quanto a presencial (ALMEIDA; ABBAD; MENESES; ZERBINI, 2013). A EaD traz em sua concepção uma modalidade de aprendizagem que reduz ou flexibiliza a noção de tempo-espço, favorece o aumento de número de participantes na ação educacional sem perda de qualidade, disponibiliza os conteúdos atualizados de forma tempestiva, promove interação entre os participantes e docentes de forma síncrona ou assíncrona, e oferece um custo global bem mais baixo em relação ao presencial, favorecendo a eficiência e a boa aplicação dos recursos públicos (CASTRO; FERREIRA, 2006).

1.1 Formulação do problema

Adaptando-se ao contexto acima apresentado, em que se verifica uma crescente tendência da aplicação de tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem, bem como a implementação da Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem pelas organizações para capacitar seus colaboradores, o Tribunal de Contas do Distrito Federal, por meio de sua Escola de Contas Públicas (ESCON), iniciou, em 2016, um projeto de implantação da EaD para capacitar seus servidores que se encontra alinhado aos objetivos estratégicos 9 e 11 do Plano Estratégico do TCDF, 2016-2019, que assim dispõem:

- a) **Objetivo estratégico nº 9:** captar, desenvolver e alinhar competências para concretização dos objetivos estratégicos;
- b) **Objetivo estratégico nº 11:** desenvolver cultura orientada para resultados e

Não obstante, a literatura sobre EaD indica a necessidade e a relevância de se conhecer a percepção do público-alvo das ações educacionais à distância, com objetivo de nortear a formulação dos programas educacionais, bem como para seguir estratégias de implantação bem-sucedida, pois em muitos casos os empregados não adotam facilmente tal modalidade de educação e, se o empregado tem resistências em relação à EaD, provavelmente, o aprendizado a distância será aquém do esperado e, conseqüentemente, os resultados do treinamento serão menores, o que nenhum programa educacional deseja, seja ele corporativo ou acadêmico (BRAUER, 2008).

Outro fato é que as pesquisas mostram que a taxa de evasão em cursos a distância são significativamente maiores do que as de cursos presenciais, chegando, no Brasil, ao percentual de 26% de evasão na EaD (ABED, 2016) e que apesar de a EaD consistir em uma proposta de ampliação e democratização da educação, essa modalidade de ensino-aprendizagem ainda passa por um período de aculturação. Ensinar e estudar a distância não são tarefas fáceis e ambos os atores diretamente implicados – professor e aluno – precisam passar por uma mudança cultural; e no setor público o problema da resistência às mudanças tende a ser maior, pois seus colaboradores geralmente têm estabilidade no emprego, o que significa que o poder de negociação dos gestores é menor do que na iniciativa privada (ALMEIDA; ABBAD; MENESES; ZERBINI, 2013).

Mourão e Martins (2008) asseveram, ainda, que concomitantemente aos avanços tecnológicos e com a expansão da importância da área de treinamento nas organizações, aumentou-se o interesse dos pesquisadores em investigar as percepções sobre os sistemas de TD&E. Os profissionais da área de gestão de pessoas passaram a necessitar de informações que lhes permitam conhecer a forma que as pessoas lidam com ações de capacitação e o que pode ser feito para potencializar os seus efeitos.

Diante disso, faz-se necessário identificar as percepções sobre a EaD e o perfil dos servidores do TCDF, haja vista estes serem o público-alvo das ações de EaD a que se pretendem implementar no âmbito do TCDF. Chegando-se a seguinte pergunta de pesquisa: **Os servidores do TCDF estão preparados para aproveitarem os benefícios proporcionados pela Educação a Distância?**

1.2 Objetivo Geral

Identificar as percepções dos servidores do Tribunal de Contas do Distrito Federal sobre o Ensino a Distância.

1.3 Objetivos Específicos

- Identificar o nível de domínio dos servidores do TCDF no uso de ferramentas relacionadas à tecnologia da informação;
- Identificar barreiras pessoais e institucionais que possam contribuir para a evasão dos servidores do TCDF dos cursos a distância;
- Fornecer à Escola de Contas do TCDF subsídio que possa auxiliá-la no processo de implantação do Ensino a Distância.

1.4 Justificativa

Muitos fatores mostram que há especificidades ligadas à EaD e ao perfil do aluno que merecem atenção dos gestores e educadores. As características do participante devem ser consideradas pelo responsável pelo planejamento de cursos à distância ao escolherem teorias de aprendizagem, abordagens instrucionais e de desenho instrucional compatíveis com as demandas e contexto do público-alvo (ABBAD, 2014).

Diante disso, do ponto de vista organizacional, a presente pesquisa se faz necessária tendo em vista que é de fundamental importância realizar um diagnóstico do público-alvo das ações educacionais a serem promovidas pela ESCON, com vistas a se identificar fatores que possam ser barreiras na implantação do EaD, bem como identificar o perfil dos servidores do TCDF e suas percepções sobre a EaD.

Outro ponto de destaque é que as taxas de evasão em programas desta natureza são significativamente maiores do que as obtidas em cursos presenciais. É neste

sentido que merecem atenção especial e estudos que busquem investigar os motivos capazes de explicar o porquê da evasão em programas de educação a distância (ABBAD; MENESES; NASCIMENTO; ZERBINI, 2006).

Dessa forma, do ponto de vista acadêmico, a pesquisa é relevante porque a produção científica sobre fatores que contribuem para a evasão de cursos a distância ainda é escassa, tanto na literatura nacional como estrangeira, os estudos empíricos na área ainda são pouco extensos e conclusivos, assim se justifica a realização de investigações que se proponham a identificar as barreiras que contribuam para evasão na EaD. Além disso, a temática é nova e não teve tempo hábil para uma consolidação do conhecimento nas áreas envolvidas (ALMEIDA; ABBAD; MENESES; ZERBINI, 2013).

Além disso, esta pesquisa fornecerá subsídios para os gestores implementarem as ações educacionais que levem em consideração as necessidades e o perfil dos servidores do TCDF, objetivando minimizar ao máximo, quando da implementação da EaD, os índices de evasão e reduzir o tempo de incorporação dessa modalidade de ensino na cultura organizacional. Além disso, servirá de auxílio para ações de sensibilização e comunicação institucional dessa nova ferramenta de ensino a que se pretende implementar.

Por fim, é importante ressaltar que, mesmo não apresentando características que possam ser generalizadas, os resultados desta pesquisa, poderá servir de subsídios em futuras experiências, relacionadas ao desenvolvimento e implantação de projetos de EaD em outras organizações.

Para que o objetivo principal fosse, então, alcançado, o estudo foi estruturado em quatro fases: inicialmente, referencial teórico compreendendo uma ampla abordagem sobre os temas: aprendizagem no contexto organizacional, Educação a Distância e Barreiras na EaD; na segunda, foram abordados os procedimentos metodológicos que se utilizaram para o estudo; na terceira etapa, os resultados obtidos e discussão; e, por fim, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo, dividido em quatro seções: 2.1 Aprendizagem no contexto organizacional; 2.2 Educação a Distância, 2.3 Barreiras da Educação a Distância e 2.4 Hábitos de Estudo, foi construído a partir de artigos científicos das bases de dados *Spael* e *Sciello*, utilizando-se como parâmetro as palavras-chaves: aprendizagem, ensino a distância, barreiras, resistências, cultura de aprendizagem, hábitos de estudo e suporte à aprendizagem. Além disso, foram feitas pesquisas na plataforma *on-line* da Biblioteca Central da Universidade de Brasília em busca de teses e dissertações correlacionadas e em diversos livros que abordassem a temática.

2.1 Aprendizagem no contexto organizacional

A questão da aprendizagem tem sido amplamente discutida, ocupando um espaço considerável em discussões acadêmicas e profissionais da atualidade; porém não se trata de algo totalmente novo, nem mesmo em ambientes organizacionais (ALPERSTEDT, 2001).

A aprendizagem em contextos organizacionais tornou-se um tema que vem recebendo atenção de pesquisadores, acadêmicos e consultores nos últimos anos. Isso se deu em virtude da complexidade e instabilidade do ambiente em que as organizações estão inseridas, cuja demanda por novas competências para uma melhor resposta às pressões do meio justifica-se em função da necessidade de alcance e manutenção da vantagem competitiva (ISIDRO-FILHO, 2006).

Diante disso, no campo organizacional, o tema aprendizagem emerge como questão central para sua sobrevivência e seu sucesso na era do conhecimento (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009), o que deu espaço para que surgissem as denominadas Universidades Corporativas, cuja missão consiste em formar e desenvolver talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), através de um processo de aprendizagem ativa e contínua, tendo por objetivo principal o

desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio (FLEURY, 2002).

Jeanne Meister (1999) assevera que as Universidades Corporativas devem tornar o aprendizado um valor e uma atividade permanente no cotidiano empresarial, objetivando à formação de qualidade da força de trabalho. Não se tratando de uma unidade física: prédios ou salas de aula, mas sim de um processo de disseminação do conhecimento, de modo a criar uma cultura de aprendizagem organizacional, que é aquela orientada para a promoção e facilitação de aprendizagens dos seus membros, bem como para a partilha e disseminação do aprendido, com vistas ao melhor desempenho organizacional (REBELO, 2006).

Ao propiciar um ambiente de aprendizagem, a organização torna-se um lugar onde aprender é sinônimo de trabalhar; sendo esse processo um valor cultural, as pessoas são estimuladas a aplicar o que aprenderam (SENGE, 1990), com isso as organizações obtêm retorno dos investimentos realizados em ações de aprendizagem.

Além disso, a aprendizagem no trabalho promove o desenvolvimento contínuo de novas competências, tais como proatividade, flexibilidade, criatividade, comprometimento, capacidade de aprender a aprender, entre outras (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009).

Há de se observar que a aprendizagem pode ser visualizada pelo nível do indivíduo ou pelo nível das organizações. Ao nível do indivíduo, emprega-se o termo para referir-se a processos de memorização, generalização e transferência de conhecimento. Ao nível das organizações, o conceito é definido como a aplicação de novas aprendizagens no trabalho, e trata da aprendizagem pelo indivíduo como aquisição de competências individuais relevantes para a organização (NOGUEIRA, 2016).

Embora se diferencie na literatura a aprendizagem nos níveis individual e organizacional, esses são processos interdependentes, pois o último não acontece sem o primeiro (ABBAD; FREITAS; PILATI, 2006). Na visão de Kim (1993), as organizações aprendem por meio de seus membros, de modo que as teorias sobre aprendizagem individual são cruciais para compreender a aprendizagem

organizacional. O processo pelo qual a aprendizagem individual se insere na memória e na estrutura da organização está no cerne da aprendizagem organizacional. A importância da aprendizagem individual em relação à aprendizagem organizacional torna-se óbvia, quando se considera que todas as organizações são compostas de indivíduos. Dessa forma, o foco desse estudo será na aprendizagem individual.

Cabe observar que, na linguagem comum, o conceito de aprendizagem é empregado no sentido de adquirir, reter, segurar, aprender e assimilar conhecimentos ou habilidades. Em geral esses termos refletem em sentido figurado de “apropriação” ou “apreensão” (ABBAD; NOGUEIRA; WALTER, 2006).

No entanto, há diversas formas de conceituá-la, mas, de modo geral, os estudiosos da área caracterizam aprendizagem como um processo de mudanças que ocorre no indivíduo e que não é resultante da maturação ou de outro conceito que está associado à idade ou fases da vida (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2002).

Sob outra perspectiva, a aprendizagem pode ser visualizada a partir de três abordagens: a) aprendizagem diz respeito à mudança de comportamento que resulta de treino ou experiência; b) aprendizagem refere-se ao desenvolvimento de estruturas inatas do indivíduo; c) aprendizagem refere-se à aquisição, retenção e organização de conhecimentos a partir da interação com outros indivíduos (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008).

Além disso, a aprendizagem pode ser classificada como natural (informal) ou induzida (formal). A primeira não necessita de procedimentos sistemáticos para ocorrer, ela decorrer da observação, de conversas informais, reuniões e de fontes de informações diversas. Já a segunda ocorre mediante planejamento sistemático e estratégias instrucionais visando o alcance de determinadas competências, essas ações planejadas são os denominados Treinamentos, Desenvolvimentos e Educação – TD&E (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). Os processos formais possuem objetivos explícitos, enquanto a aprendizagem informal, em que o trabalhador mal toma consciência de que está adquirindo novos conhecimentos, acontece de modo natural, implícita (NOGUEIRA, 2016). Dessa forma, o foco dessa pesquisa será na aprendizagem induzida (formal).

Segundo a corrente cognitivista-comportamental, vertente dominante nas pesquisas em âmbito corporativo, os estágios ou fases para aprendizagem são: aquisição, retenção, generalização e transferência. A aquisição se refere ao momento em que o indivíduo entra em contato com os novos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHAs). A retenção é o armazenamento de informações na memória de longo prazo. A generalização refere-se à aplicação das competências aprendidas em situações e condições diferentes à da aquisição. Por fim, a transferência diz respeito à utilização das competências aprendidas em atividades não equivalentes às anteriores; é a aplicação no trabalho dos CHAs adquiridos durante uma ação de TD&E. A transferência engloba a retenção e a generalização, sendo estas condições necessárias ao uso eficaz, no trabalho, das competências aprendidas (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2014).

Seja individual ou organizacional, natural ou induzida a aprendizagem deve ser estimulada no contexto organizacional, de modo a se criar uma cultura de aprendizagem, cujas características, segundo as autoras Watkins e Marscik (2003), são:

- a) a criação de oportunidades contínuas de aprendizagem;
- b) a promoção de diálogo e questionamento;
- c) o encorajamento para a colaboração e o trabalho em equipe;
- d) a criação de sistemas para a aquisição e o compartilhamento da aprendizagem;
- e) o estímulo à equipe na direção de uma visão coletiva;
- f) a conexão da organização com seu ambiente;
- g) a utilização estratégica da aprendizagem pela liderança.

Nesse mesmo sentido, Schein (1995) propõe sete elementos que caracterizam uma cultura orientada para a aprendizagem, a seguir relacionados:

- a) orientação para as pessoas;
- b) crença compartilhada de que as pessoas podem e querem aprender;
- c) valorização da aprendizagem e da mudança;
- d) tempo disponível para inovação e experimentação;
- e) desenvolvimento do pensamento sistêmico;
- f) trabalho em grupo;

g) consciência de uma interdependência no trabalho.

Diante disso, verifica-se a necessidade de a organização (chefes, pares, colegas de outras unidades e áreas profissionais) propiciar o suporte à aprendizagem. Para que isso ocorra, é preciso criar um ambiente organizacional facilitador da aprendizagem contínua, no qual os membros tenham múltiplas oportunidades e muita autonomia para buscar o próprio crescimento profissional. A construção desse ambiente compreende uma mudança cultural nas relações entre os integrantes da organização, os quais necessitarão uns dos outros para otimizar seus próprios crescimentos profissionais (ABBAD; SALLORENZO, 2001), pois ao perceberem suporte para aprender, os indivíduos sentem-se mais à vontade para lançar mão de todas as estratégias que julgam necessárias à aquisição, retenção e uso dos conhecimentos, habilidade e atitudes importantes na melhoria da execução do trabalho (OLIVEIRA, 2010).

Pantoja e Freitas (2005), conceituaram esse suporte à aprendizagem como sendo percepção sobre condições favoráveis à aprendizagem contínua no grupo de trabalho com foco em processos de aquisição, retenção, recuperação e uso de novas habilidades e conhecimentos adquiridos em eventos de aprendizagem natural ou induzida.

Em sintonia com esse conceito, Coelho Jr. (2004) afirma que o suporte à aprendizagem pode ser visualizado como a avaliação de suporte psicossocial (colegas, pares e chefes) à aprendizagem e à aplicação de novas habilidades no ambiente de trabalho, adquiridas tanto por meio de treinamentos específicos e formais (aprendizagem induzida) como por situações não estruturadas e não intencionais (aprendizagem informal, natural). Ambientes organizacionais estimuladores de aprendizagem individual, para serem eficazes, devem incentivar a autonomia do empregado na busca de novas formas de executar seu trabalho. O suporte psicossocial de pares e chefias à aprendizagem é uma variável importante de apoio à aprendizagem em organizações, podendo alcançar até mesmo um comportamento de inovação dos empregados.

Destarte, a investigação do suporte à aprendizagem é imprescindível, pois o ambiente organizacional pode funcionar como um importante agente influenciador da aprendizagem, estimulador ou dificultador da mesma, tendo em vista que as variáveis contextuais de suporte têm sido apontadas como uma das que mais

influenciam os indivíduos a buscarem situações de aprendizagem (COELHO JÚNIOR, 2009).

2.2 Educação a Distância

Os primórdios da educação a distância remontam à época dos grandes impérios coloniais, em que havia escassez de possibilidades de educação nas colônias, restando àqueles que desejavam estudar apenas duas alternativas: estudar nas metrópoles, para os mais abastados; ou recebimento de material para estudo nas colônias, vindos pelo correio, nas embarcações (TAKAHASHI, 2004).

O advento dos demais meios de comunicação, como rádio, telefone e televisão possibilitou que a EaD tivesse uma maior abrangência. Com o surgimento dos computadores e da *internet*, a Educação a Distância alçou um patamar de desenvolvimento, praticamente, sem fronteiras (CARVALHO, 2014).

No Brasil, ela está sendo adotada na educação, nos programas de qualificação e formação profissional e na educação corporativa. Escolas de governo na Europa, no Canadá e no Brasil estão adotando a educação a distância, em todas as suas formas, na oferta de cursos para servidores públicos e comunidade, o que tem aumentado as oportunidades de aprendizagem contínua e ampliado o acesso ao estudo a qualquer hora e em qualquer lugar (ABBAD, 2014). Trata-se de uma prática crescente, vista como fundamental para manter as ações de formação diante de orçamentos cada vez mais enxutos. (CASTRO; EBOLI, 2013).

Ao que parece, a Educação a Distância encontra-se em fase de expansão na área de educação corporativa, de modo geral. No entanto, vale ressaltar que essa modalidade de ensino-aprendizagem não é nova no serviço público. Experiências pioneiras do Exército Brasileiro e da Escola Superior de Administração Fazendária, implantaram EAD em 1970 e 1975, respectivamente (*ibidem*).

O Decreto Federal nº 5.622/2005 define a Educação a distância da seguinte forma:

“modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Para Zerbini (2007), a EaD pode ser entendida, ainda, como sendo um conjunto de ações educacionais, sistematicamente planejadas, desenvolvidas na maior parte do tempo no contexto de flexibilidade espacial e temporal entre professor e aluno, de sincronidade e assincronidade, de interação e interatividade (podendo garantir personalização), que facilitam o aperfeiçoamento e a aquisição de competências através do autogerenciamento da aprendizagem do indivíduo.

Segundo Soeltl (2002), no que se refere à simultaneidade das atividades, ela pode ser dividida em dois tipos de modalidade:

- **Modalidade assíncrona:** participantes realizam atividades em dia e horário de sua conveniência, independentemente da presença do professor ou instrutor e dos demais integrantes da turma.
- **Modalidade síncrona:** os participantes e os instrutores têm dia e horário determinados para realizar as atividades de forma presencial ou virtual, através de videoconferência, audioconferência, fórum ou *chat*.

Normalmente, as experiências bem-sucedidas em EaD utilizam as duas modalidades, compondo atividades assíncronas, a fim de proporcionar flexibilidade, e atividades síncronas que propiciam maior interação entre alunos e tutores (LEMOS, 2003).

Eboli (2002) afirma que as experiências mais bem-sucedidas de universidades corporativas estão fundamentadas na EaD e na utilização intensiva da tecnologia, em suas mais diversas formas, favorecendo um ambiente organizacional propício à aprendizagem ativa, contínua e compartilhada.

A Educação a Distância configura-se como uma alternativa que permite atender maior número de pessoas, otimizar o tempo e reduzir gastos em médio e longo prazos. Além disso, podem ser considerados como um meio de ensino adequado a adultos e que pode ser usado no próprio ambiente de trabalho, ampliando o acesso às oportunidades de treinamento (ABBAD, 2014).

Brauer (2008) faz um copilado com base em ARETIO (1994) e MUNGANIA (2003), no qual elenca uma série de vantagens do EaD, a seguir pormenorizadas:

1. economia de escala;
2. eliminação de barreiras geográficas;
3. flexibilidade de horário;

4. universalidade;
5. padronização do ensino;
6. personalização e individualização do conteúdo;
7. ritmo de treinamento definido pelo próprio aluno;
8. maior planejamento do ensino;
9. ensino é centrado no aluno, e não no professor;
10. possibilidade do aluno rever conteúdos inúmeras vezes.

Por outro lado, ele elencou as seguintes desvantagens, limitações e dificuldades com base nos estudos de ARETIO (1994), DUTRA (2006), MUNGANIA (2003) e LANDIM (1997):

1. falta de disciplina dos alunos que têm de sair da postura passiva e procrastinadora para uma postura ativa e organizada, no qual ele é o gestor e responsável pelo seu conhecimento;
2. falta de preparo dos professores;
3. sentimento de isolamento, por parte dos alunos;
4. possível demora no *feedback* dos professores;
5. menor confiabilidade nos resultados da avaliação;
6. ceticismo, preconceitos e falta de reconhecimento ou credibilidade de cursos a distância;
7. certos estilos de aprendizagem são pouco explorados na EAD;
8. custos iniciais elevados;
9. problemas tecnológicos e de suporte;
10. falta de motivação dos alunos;
11. escassas situações para interação;
12. problemas tecnológicos;
13. má adaptação de cursos presenciais para cursos a distância;
14. pouca interação entre os alunos;
15. limitação em alcançar as áreas afetivo-emocionais;
16. perigo da homogeneidade dos materiais instrucionais;
17. no caso da EAD nas empresas, muitas vezes falta de um ambiente que apoie seus estudos;

18. serviços administrativos mais complexos;
19. pouca familiaridade com computadores e seus programas;

De qualquer forma, em programas de educação, quando entregues na modalidade a distância, exige, além de planejamento sistemático, o uso de tecnologias avançadas de informação e comunicação, a fim de que a distância espacial e temporal que caracterizam tal modalidade possa ser mais bem trabalhada. Reduzir essas distâncias na entrega de ações educacionais a distância exige, anteriormente ao próprio planejamento do programa, uma compreensão refinada das principais dificuldades que os indivíduos creem que enfrentarão (ABBAD; MENESES; NASCIMENTO; ZERBINI, 2006).

2.3 Barreiras no ensino a distância

Na concepção de Lago e Santos (2005), a ideologia da EAD tem como princípio a facilidade de acesso e a flexibilidade temporal de acordo com critérios próprios. No entanto, essa modalidade de ensino enfrenta certa desconfiança no Brasil, pois muitos ainda creem que a qualidade de um curso depende da presença física do professor.

Além do preconceito, outros fatores, sejam eles internos ou externos, criam barreiras para a efetividade das ações educacionais a distância, o que contribuem para evasão dos cursos oferecidos nessa modalidade, gerando elevados índices de evasão, se comparados aos tradicionais cursos presenciais (ABBAD; MENESES; NASCIMENTO; ZERBINI, 2006).

A identificação dos fatores que contribuem para evasão na EaD é fundamental, pois, segundo Eboli (2004) as vantagens da EaD são tão sedutoras – como por exemplo, aprender mais, melhor e mais rápido e assim se tornar mais inteligentes e competentes – que, muitas vezes, essas vantagens se tornam um fim em si mesmas, ou seja, desenvolve-se um programa de educação a distância sem antes ter uma visão clara das necessidades de aprendizagem da organização.

Além disso, investigar possíveis motivos que podem levar os alunos a não completarem os cursos a serem oferecidos a distância dá subsídios importantes

para as instituições, que passariam a fazer um trabalho preventivo para reduzir os níveis de evasão (ALMEIDA; ABBAD; MENESES; ZERBINI, 2013).

Algumas pesquisas identificaram fatores que contribuem para esse fato. Almeida, Abbad, Meneses e Zerbini (2013), no ano de 2007, realizaram uma pesquisa que avaliou a evasão em dois cursos – Especialização em Esporte Escolar e Redação Oficial, oferecidos pela Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília/CEAD, cujo resultado demonstrou que os motivos da desistência dos cursos poderiam ser agrupados em quatro principais categorias: **(a) fatores situacionais** – aspectos relacionados ao contexto profissional ou familiar no qual se inserem os alunos dos cursos e demais questões pessoais relacionadas à participação efetiva nos cursos; **(b) falta de apoio acadêmico** – aspectos relacionados à interação síncrona e assíncrona estabelecida entre aluno e tutores; **(c) problemas com a tecnologia** – falta de recursos ou habilidades para manuseio adequado de recursos tecnológicos e **(d) falta de apoio administrativo** – problemas relacionados ao apoio ofertado pela instituição promotora dos cursos.

Nesse mesmo sentido, Shin e Kim (1999), ao avaliarem um curso de graduação na Universidade Nacional Aberta da Coreia, classificaram as causas da evasão em cursos a distância em duas categorias distintas: fatores exógenos e endógenos. Consideraram três tipos de variáveis exógenas relacionadas à evasão:

- carga de trabalho: definida como a percepção do participante sobre o grau de exigência do trabalho que executa em seu emprego, externo à universidade;
- integração social: compreendida como as percepções que o participante possui sobre o apoio e encorajamento que recebe das pessoas que o rodeiam para estudar e sentir-se parte da universidade;
- desejo do aluno de concluir o curso.

Entre as variáveis endógenas, consideraram:

- tempo de estudo: a quantidade e o padrão de administração do tempo de estudo que o aluno adotou durante o semestre;
- planejamento da aprendizagem: referente ao grau de organização dos projetos individuais de aprendizagem, elaborados pelos estudantes; e
- atividades face a face: incluem a avaliação de quanto os alunos participaram de palestras complementares e o quanto necessitaram buscar apoio de outros colegas e escolas residenciais.

Em um outro estudo, realizado por Vargas e Lima (2002), as autoras identificaram que existem barreiras institucionais e pessoais à implementação da Educação a Distância. Barreiras institucionais são limitações inerentes ao domínio macro da organização e estão mais diretamente associadas às questões de tomadas de decisão e de gestão de recursos, sejam eles de que ordem for. O nível institucional foi dividido, pelas autoras, em duas abrangentes categorias de barreiras:

- **Infraestrutura organizacional**, que interferem na implantação de um programa de educação e treinamento a distância cuja superação está mais vinculada às questões de ordem gerencial, técnica ou administrativa. Alguns exemplos dessas barreiras são a falta de apoio dos dirigentes e de recursos físicos, materiais e humanos;
- **Infraestrutura instrucional**, que são relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e execução dos eventos instrucionais que integrarão o programa de educação e treinamento a distância. Alguns exemplos dessas barreiras são a falta de um sistema de tecnologia instrucional adequado e de um sistema de tutoria responsável.

Já as barreiras pessoais estão no domínio micro-organizacional, pois se referem a certas características que os indivíduos possuem, ou a situações por eles enfrentadas que podem interferir na eficácia de um evento instrucional. As autoras classificaram essas barreiras em três abrangentes categorias, a seguir dispostas:

- **Barreiras demográficas**, que se referem às características pessoais e funcionais dos indivíduos, que podem influenciar no desempenho do evento instrucional. Citaram como exemplo dessas barreiras o gênero e lotação;
- **Barreiras motivacionais** referem-se às atitudes dos indivíduos em relação ao evento instrucional, as quais podem influenciar o processo de participação, desempenho e persistência. Os exemplos citados para essas barreiras foram ansiedade em testes e crenças em relação a aprendizagem;
- **Barreiras tecnológicas** referem-se às atitudes dos indivíduos em relação ao uso das novas tecnologias da informação e da

comunicação, particularmente o computador, na realização de eventos instrucionais. Como exemplos desse tipo de barreiras foram citados as aversões do aluno ao uso do computador e sua percepção de utilidade do computador.

Ante o exposto, verifica-se que alguns autores relacionam a falta de habilidade do aluno na utilização de ferramentas de EaD como uma barreira. Diante disso, fez-se necessário investigar o domínio dos servidores do TCDF nas ferramentas de tecnologia da informação, com objetivo de levantar informações sobre possíveis dificuldades desses servidores em se adaptarem às novas tecnologias de ensino, tais como: uso de *chats*, fóruns, troca de *e-mails*, salvar arquivos, entre outros, serão de extrema utilidade para verificar, empiricamente, se as ferramentas disponibilizadas poderão ser usadas efetivamente pelos servidores ou se será necessário desenvolvimento de ações educacionais para ensinar-lhes estratégias adequadas para aumentar o aproveitamento das atividades oferecidas (ABBAD; MENESES; NASCIMENTO; ZERBINI, 2006).

Destaca-se que a utilização das Tecnologias da Informação (T.I.) tem se mostrado um processo irreversível, e tal tecnologia pode auxiliar na formação dos indivíduos, por meio da exploração de práticas pedagógicas mais recentes. Entretanto, sabe-se que indivíduos com poucas competências em T.I. possivelmente terá maior resistência aos cursos a distância, pois se os indivíduos conhecem pouco de T.I. e resistem a ela, provavelmente resistirão à EaD também, o que pode significar um baixo aprendizado. Diante disso, a organização deve conhecer melhor o que a T.I. representa para seus empregados, bem como o nível de domínio em T.I. desses empregados para um melhor planejamento da implantação da EaD (BRAUER, 2008).

Para Mungania (2003), a falta de competências e treinamentos relacionados à T.I. são potenciais barreiras para a EAD, tanto em alunos com escolaridade baixa até o doutorado, como em baixa ou alta experiência profissional deles. Tal autora afirma que estratégias como treinamento em T.I. e demonstrações são essenciais.

Também há de se observar, como elencado nos parágrafos acima, que problemas de infraestrutura e instrucionais causam barreiras. Berge (1998) constatou que os problemas técnicos são graves barreiras à EaD. Tais problemas consistem em:

1. pouca confiabilidade do sistema;
2. problemas na conectividade e no acesso;
3. *softwares* e *hardwares* inadequados;
4. problemas de configuração;
5. infraestrutura inadequada;
6. suporte técnico inadequado.

Concluindo, se a empresa não provê condições facilitadoras como uma infraestrutura técnica adequada e um ambiente que favoreça a aprendizagem a distância, é possível que a resistência dos empregados seja alta (BRAUER, 2008).

2.4 Hábitos de estudo

As estratégias de promoção da aprendizagem nas organizações necessariamente se voltam ao aprendizado individual, com ações pontuais de capacitação do trabalhador (NOGUEIRA, 2016), o que torna imprescindível o estudo de como as pessoas aprendem, com vistas a se aperfeiçoar essas capacitações, frente às barreiras individuais/endógenas apontadas na seção anterior, bem como para fornecer o suporte necessário à aprendizagem de acordo com o perfil da clientela.

Segundo a literatura, o indivíduo adota uma série de comportamento que visam facilitar a assimilação de conhecimento, o que a literatura denomina de *Estratégias de Aprendizagem*, que são as habilidades organizadas internamente que orientam o comportamento do indivíduo na aprendizagem, memória e pensamento e implicam no autogerenciamento da aprendizagem e pensamento (GAGNÉ, 1972).

Warr e Allan (1998) diferenciam as *estratégias de aprendizagem*, que, segundo os autores, são procedimentos utilizados pelos indivíduos durante as atividades de aprendizagem de modo a garantir o sucesso de todas as etapas de aprendizagem; dos *hábitos de estudo* e dos *estilos de aprendizagem*.

Para eles, os *hábitos de estudos* são os procedimentos utilizados pelo aluno para integrar os melhores aspectos contextuais e maneiras de estudo com o objetivo de melhorar a aquisição e retenção da aprendizagem, como a utilização de bibliotecas as habilidades de leitura, gerenciamento do tempo, procedimentos de revisão, fazer anotações, entre outros.

Já os *estilos de aprendizagem* seriam as preferências do indivíduo referentes aos aspectos contextuais e as maneiras de estudo; compreendem a preferência dos indivíduos por determinadas estratégias de aprendizagem e por aspectos do contexto em que esta ocorre, como o nível de ruído e temperatura do ambiente ao estudar, horário de preferência de estudo, forma de estudo (individual, em grupo).

Peixoto, Peixoto e Alves (2012) realizaram um estudo com objetivo de investigar os hábitos e estratégias de aprendizagem de graduandos e pós-graduandos em uma universidade brasileira, matriculados em disciplinas semipresenciais da área de saúde. Foram convidados todos os 220 alunos concluintes, dos quais 67,27% aceitaram participar da pesquisa. A pesquisa revelou que a maioria prefere estudar sozinhos (83,8%) e no período noturno, entre 6 da tarde e meia-noite (62,2%).

Zerbini e Abbad (2005), ao avaliarem um curso a distância, via *internet*, ofertado a participantes de todo o território nacional, encontraram, quanto aos hábitos de estudo dos participantes da pesquisa, que a maioria preferiu estudar sozinha (84,4%) e grande parte optou por estudar no período de 18h às 0 h (49,1 %).

Em pesquisa semelhante, De Paula e Silva (2004), ao estudarem hábitos de estudo de estudantes de graduação de uma disciplina semipresencial, mediada por tecnologia da informação, em amostra de 537 alunos, identificaram que 83,4% preferiam estudar sozinhos e mais da metade preferia estudar no período da manhã, entre 6 e 12 horas.

Diante disso, essa pesquisa buscará identificar os hábitos/estratégias de estudos com vistas a se identificar o perfil da clientela.

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentar-se-á metodologia utilizada para atingir o objetivo geral da pesquisa “Identificar as percepções dos servidores do Tribunal de Contas do Distrito Federal sobre o Ensino a Distância”, bem como os específicos: “1. Identificar o nível de domínio dos servidores do TCDF no uso de ferramentas relacionadas à tecnologia da informação”, “2. Identificar barreiras pessoais e institucionais que possam contribuir para a evasão dos servidores do TCDF dos cursos a distância” e “3. Fornecer à Escola de Contas do TCDF subsídio que possa auxiliá-la no processo de implantação do Ensino a Distância”, para isso serão abordados o tipo e a descrição da pesquisa, a caracterização da organização e a população estudada, bem como será feita a descrição do instrumento que foi utilizado e dos procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 Tipo e descrição geral da pesquisa

Na Tabela 1, constam, resumidamente, as principais características metodológicas desta pesquisa, pormenorizadas logo em seguida.

Tabela 1 - Descrição sucinta dos métodos, procedimentos e técnicas de pesquisa.

Tipificação da Pesquisa	a) Natureza Descritiva; b) Recorte Transversal; c) Ambiente de Campo; d) Abordagem Quantitativa.
Amostra	Não probabilística por acessibilidade (n=?).
Instrumento	Questionário validado (Zerbini; Brauer; Meneses e Abbad, 2006).
Coleta de dados	Aplicação presencial de questionário impresso.
Técnica de Análise	Análise estatística descritiva (média, moda, desvio-padrão, frequência, porcentagem).

No intuito de descrever o fenômeno “Percepções dos servidores do TCDF sobre a Educação a Distância”, optou-se por realizar uma pesquisa descritiva, que é aquela que tem como objetivo principal a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 1994); de recorte transversal, uma vez que os dados serão levantados a partir de uma coleta única, ou, em um momento específico da realidade (BRYMAN, 2008).

Além disso, esta pesquisa se caracteriza como de campo, já que o levantamento dos dados ocorreu no próprio local onde os fenômenos ocorrem, por tratar-se de um diagnóstico organizacional (MARCONI; LAKATOS, 2007), que nesse caso é o Tribunal de Contas do Distrito Federal.

Caracterizando-se, ainda, no que se refere a abordagem, como quantitativa, que é aquela caracterizada por emprego de métodos estatísticos, tanto na coleta quanto na análise dos dados e visa descrever as relações entre variáveis (ZANELLA, 2009). Ela foi realizada por meio da técnica de aplicação de questionários impressos para levantamento de dados, que serão analisados à luz da estatística descritiva.

3.2 Caracterização da organização

A presente pesquisa foi realizada no âmbito do Tribunal de Contas do Distrito Federal (TCDF), órgão de controle externo, instalado em 15 de setembro de 1960, na gestão do então presidente Juscelino Kubitschek, tendo por objetivo trabalhar para a manutenção e preservação do patrimônio do Distrito Federal, bem como assegurar que a aplicação do dinheiro público seja efetiva, regular e legal.

Com sede na Capital Federal, o TCDF é um órgão colegiado, composto por 7 (sete) Conselheiros, sendo 4 (quatro) indicados pela Câmara Legislativa do Distrito Federal e 3 (três) pelo Governador, dentre brasileiros maiores de 35 (trinta e cinco) anos, com reputação ilibada e notórios conhecimentos jurídicos, contábeis, econômicos e financeiros ou de administração pública, conforme preceitua o art. 73 da Constituição Federal de 1988. Além disso, os Conselheiros são substituídos nas suas ausências e impedimentos pelos Conselheiros Substituto, que são recrutados mediante concurso público de provas e títulos.

Junto ao TCDF, atua o Ministério Público de Contas (MPC), regido pelos princípios institucionais de unidade, indivisibilidade e independência funcional, com as atribuições de guarda da lei e fiscal de sua execução, composto por 4 (quatro) membros, sendo um deles o Procurador-Geral. Cabendo ao TCDF prestar-lhe apoio administrativo necessário para o cumprimento de sua função.

De acordo com o Plano Estratégico 2016-2019, o TCDF tem a seguinte missão:

Gerar benefícios para a sociedade por meio do aperfeiçoamento e controle da gestão dos recursos públicos do Distrito Federal.

Ademais, a visão de futuro do TCDF é assim definida:

Ser reconhecido por sua atuação tempestiva, preventiva, orientadora e transparente no exercício do controle externo, com ênfase na avaliação dos resultados da gestão pública do Distrito Federal e no fomento do controle social.

Destaca-se que o Tribunal dispõe, ainda, dos Serviços Auxiliares, destinados à prestação do apoio técnico e administrativo necessário ao exercício de suas atividades. Sendo a atividade finalística representada pela Secretaria-Geral de Controle Externo (SEGECEX) e a atividade-meio pela Secretaria-Geral de Administração (SEGEDAM).

O parágrafo 2º do artigo 39 da Constituição Federal de 1988 dispõe que “a União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados”.

No entanto, apesar desse mandamento constitucional, poucos Tribunais de Contas haviam criado suas escolas até os anos 2000. Mas com o advento do Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, mais conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), esse cenário mudou drasticamente, dado as novas atribuições dadas aos Tribunais de Contas, uma vez que a gestão responsável dos recursos públicos pressupõe que os órgãos de controle externo passem a atuar de forma preventiva e tempestiva. Verificou-se, portanto, a necessidade de capacitar servidores públicos para uma ação mais efetiva e célere e que atendessem à LRF:

A grande contribuição da LRF é que o seu advento provocou uma maior interação entre os Tribunais de Contas. Nesse sentido, como resultado do esforço coletivo dos membros da Associação dos

Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON), do Instituto Ruy Barbosa (IRB), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Ministério do Planejamento e Orçamento, da Secretaria do Tesouro Nacional e dos representantes dos Tribunais de Contas foi desenvolvido o Programa de Modernização do Sistema de Controle Externo dos Estados, Distrito Federal e Municípios Brasileiros (PROMOEX). O objetivo central do programa consiste em fortalecer o sistema de controle externo como instrumento da cidadania, que inclui a intensificação das relações intergovernamentais e interinstitucionais, com vistas ao cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal com recursos distribuídos entre os 33 Tribunais de Contas do Brasil (MACK, 2008).

A elaboração do Projeto PROMOEX baseou-se em pesquisa diagnóstica, realizada pela Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo – FIA/USP, que definiu as estratégias para a formulação do citado instrumento.

Na busca permanente de melhor identificar seus problemas, individuais e coletivos, bem assim de possíveis alternativas de soluções para esses problemas, submeteram-se os Tribunais ao mencionado diagnóstico, realizado pela FIA/USP, entidade de pesquisa isenta e de elevado conceito técnico, o que permitiu traçar um perfil dos Tribunais de Contas do Brasil.

Dentre outros assuntos, destaca-se, para fins desse estudo, o diagnóstico sobre os investimentos em capacitação. Apesar de substanciais em uma primeira observação, os mesmos objetivavam atender necessidades operacionais e específicas sem uma visão do servidor do futuro que se pretende formar, tampouco planos atualizados e consistentes de cargos, carreiras e salários lastreados na perspectiva de desenvolvimento organizacional. A fim de solucionar essas questões, a pesquisa recomenda as seguintes ações:

- Atração e retenção de técnicos com perfil criativo e empreendedor que participarão ativamente do processo de desenvolvimento organizacional do Tribunal de Contas;
- Contínua capacitação dos recursos humanos;
- Avaliação contínua integrada à capacitação.

Como consequência dessas sugestões, os Tribunais de Contas passaram a rever seus programas de capacitação, e surgiram as escolas de contas (MACK, 2008), e em 2013, por meio da Lei Distrital nº 5.286, de 30 de dezembro de 2013, foi criada a Escola de Contas Públicas do Tribunal de Contas do Distrito Federal (ESCON), que, dentre outros, tem por objetivo desenvolver competências nos servidores com vistas ao fortalecimento da administração, da gestão e da governança pública, ao contínuo fomento da qualidade e da eficiência dos serviços públicos, e ao aumento da efetividade institucional.

Para Chaise (2007), as Escolas de Contas têm por objetivo desenvolver uma cultura, nas instituições públicas, que permita aos seus servidores a identificação preventiva das situações problemas. É o pensar preventivamente, o detectar as necessidades antes que elas se tornem obstáculos para uma boa governança, e mais do que isso, estimular um posicionamento crítico de forma a possibilitar a criação de novas alternativas de atuação.

Tratou-se, em essência, da implantação de uma Universidade Corporativa no âmbito do TCDF que, segundo Eboli (2004), é um sistema de formação de pessoas pautado pela gestão de pessoas com base em competências, devendo, portanto, instalar e desenvolver nos colaboradores internos e externos as competências consideradas críticas para viabilização das estratégias de negócio, promovendo um processo de aprendizagem ativo e permanente, vinculando aos propósitos, valores objetivos e metas empresariais.

Convém destacar que as instalações da Escola de Contas Públicas do TCDF foram inaugurada em 13 de junho de 2016; além disso, definiu-se como **missão**: “Promover a construção e a disseminação do conhecimento junto a servidores, jurisdicionados e cidadãos, visando ao aperfeiçoamento da gestão pública e dos controles externos e social”; e como **visão**: “Ser reconhecida pela excelência na construção e disseminação do conhecimento voltado ao aprimoramento da gestão pública e ao fomento do controle social”.

A ESCON tem, dentre outras, a atribuição de desenvolver nos servidores do TCDF as competências necessárias para o alcance dos objetivos estratégicos da Corte, bem como é a responsável pelo projeto de implantação da Educação a Distância. Ademais, atualmente, todas as ações educacionais implementadas por ela baseiam-se em cursos presenciais.

3.3 População e amostra

O procedimento amostral adotado foi o não probabilístico, por conveniência, ou seja, o instrumento de pesquisa (questionário) foi distribuído a todos os servidores do TCDF que estavam disponíveis no momento da entrega, ao todo 453 (quatrocentos e cinquenta e três) questionários impressos foram distribuídos.

Como taxa de retorno obteve-se 279 (duzentos e setenta e nove) questionários, no entanto 17 foram desconsiderados por estarem respondidos de forma incompleta, restando 262 (duzentos e sessenta e dois) considerados válidos.

Dessa forma, obtiveram-se 61,59% de retorno, o que corresponde a uma amostra de 262 (duzentos e sessenta e dois) servidores, caracterizados demograficamente na Tabela 2.

Tabela 2 – Perfil demográfico da amostra.

<i>Sexo</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
Masculino	179	68,32%
Feminino	83	31,68%
<i>Idade</i>		
De 18 a 24 anos	3	1,15%
De 25 a 34 anos	71	27,10%
De 35 a 44 anos	57	21,76%
De 45 a 54 anos	111	42,37%
Acima de 55 anos	20	7,63%
<i>Escolaridade</i>		
Nível Médio	11	4,20%
Nível Superior	66	25,19%
Especialização	168	64,12%
Mestrado	16	6,11%
Doutorado	1	0,38%
<i>Lotação</i>		
Gabinete	76	29,01%
Presidência/Vinculados	45	17,18%
Segecex	66	25,19%
Segedam	75	28,63%
<i>Cargo</i>		
Auxiliar	9	3,44%
Técnico	72	27,48%
Analista/Auditor	134	51,15%
Comissionado/Requisitado	47	17,94%

<i>Tempo de Serviço</i>		
De 0 a 5 anos	126	48,09%
De 6 a 10 anos	10	3,82%
De 11 a 15 anos	14	5,34%
De 16 a 20 anos	24	9,16%
De 21 a 25 anos	49	18,70%
De 26 a 30 anos	21	8,02%
Acima de 30 anos	18	6,87%

<i>Estado Civil</i>		
Solteiro	51	19,47%
Casado	183	69,85%
Divorciado	26	9,92%
Viúvo	2	0,76%

Identifica-se que a maioria dos participantes é do sexo masculino, correspondendo a 68,32%. Em relação a idade, 42,37% estão na faixa etária de 45 a 54 anos e apenas 1,15% na faixa etária de 18 a 24 anos. Em se tratando da escolaridade, majoritariamente, 64,12% possuem especialização. Quanto à lotação, 29,01% estão nos Gabinetes do Conselheiros e Membros do Ministério Público e a segunda maior parte está na Secretária-Geral de Administração (Segedam), 28,63%. Já no que tange ao cargo, 51,15% são Analista/Auditor. Em relação ao tempo de serviço, 48,09% possuem de 0 a 5 anos. Por fim, a maioria dos participantes, 69,85%, é casada.

3.4 Caracterização dos instrumentos de pesquisa

A presente pesquisa foi instrumentalizada por um questionário elaborado e validado por Zerbini, Nascimento, Meneses e Abbad (2006) no desenvolvimento do artigo intitulado “Percepções sobre Educação a Distância: Limitações e Restrições à Implantação da Universidade Corporativa do Banco Central do Brasil”, publicado no 30º Enanpad, em 2006, cuja versão impressa disponibilizada aos servidores do TCDF consta do Apêndice A.

Ele é composto por três conjuntos de itens: o primeiro voltado para o perfil dos entrevistados, o segundo conjunto formado por 18 itens que, associados a uma

escala Likert de intensidade de 11 pontos (0=Nenhum Domínio a 10=Domínio Total), que visam investigar o domínio ferramentas de EaD e o terceiro conjunto constituído por 11 questões de múltipla escolha sobre viabilidade de conteúdos para o formato de EaD, vantagens da EaD, barreiras pessoais, hábitos de estudo, participação anterior em EaD e barreiras institucionais.

De acordo com autores, na primeira fase de construção do instrumento, utilizou-se a técnica de “tempestade cerebral” (*brainstorming*) com o objetivo de levantar aspectos sobre EaD que deveriam ser avaliados, a partir dos quais foram redigidas as primeiras versões das questões do questionário. Na fase seguinte, para a elaboração dos itens sobre domínio das ferramentas de EaD, foram utilizados como base os itens de Estratégias de Aprendizagem propostos por Zerbini, Carvalho e Abbad (2005), adaptados e acrescidos de outros itens, construídos e aprimorados de acordo com os critérios psicométricos de qualidade propostos por Pasquali (1997). Em seguida, o questionário foi submetido à validação semântica para identificação e correção de possíveis falhas. Deste modo, o instrumento foi avaliado quanto à precisão, clareza e objetividade dos itens, bem como quanto à adequação das instruções e à escala de julgamento utilizada.

Além disso, esse instrumento de pesquisa foi submetido, ainda, à aprovação do Diretor da Escola de Contas Públicas, do Supervisor de Ações Educacionais a Distância e de outras pessoas-chaves do Tribunal de Contas do Distrito Federal, com objetivo de verificar se o referido instrumento era adequado à realidade do órgão, que sugeriram a inclusão de mais uma pergunta ao instrumento, com objetivo de verificar se os servidores participariam de curso a distância oferecido pelo TCDF.

3.5 Procedimentos de coleta e de análise de dados

Para coleta de dados, optou-se pela entrega presencial de questionários impressos, tendo em vista a recomendação de uma pessoa estratégica da organização em análise, visto que pesquisas de forma eletrônica anteriormente realizadas não foram bem-sucedidas. Além disso, uma vez que um dos itens do instrumento visa identificar o nível de domínio de ferramentas da tecnologia da informação utilizada na Educação a Distância, as pessoas que, por ventura, tivessem dificuldade ou

aversão à tecnologia da informação poderiam não responder ao questionário disponibilizado em meio eletrônico, o que poderia prejudicar a fidedignidade da pesquisa.

Como a pesquisa tem caráter transversal, o procedimento de coleta de dados foi realizado em um só momento no tempo, dessa forma os questionários foram entregues aos servidores no período de 21 a 25 de novembro de 2016, e foram recolhidos entre os dias 28 e 30 do mesmo mês.

No período de 19 a 30 de dezembro de 2016, os dados constantes dos questionários impressos foram transpassados para a plataforma Microsoft Excel 2013, onde foram feitas, em uma primeira etapa, análises descritivas para investigar a exatidão da entrada dos dados, bem como para definir o tamanho da amostra. Constatado que os dados haviam sido registrados sem erros e excluídos os questionários respondidos de forma incompleta, a amostra, conforme discutido no tópico 3.3, foi de 262 participantes.

Em seguida, realizaram-se análises estatísticas descritivas, para os dois conjuntos de itens elaborados. Para as 12 questões de múltipla escolha, foi calculada apenas a frequência e a porcentagem das respostas obtidas para cada alternativa estipulada. Já para os demais 18 itens, associados a uma escala de julgamento de 11 pontos, de forma que o valor 0 correspondia ao julgamento 'nenhum domínio' e o valor 10, ao julgamento 'domínio total', foram calculadas estatísticas como média, moda, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo. Os resultados serão apresentados na seção seguinte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos na aplicação do instrumento de pesquisa, bem como será realizada análise desses resultados à luz referencial teórico apresentado.

Nesta seção serão apresentados os resultados descritivos quanto ao domínio de ferramentas de tecnologia de informação aplicadas à Educação a Distância. Cabe lembrar que os dados foram analisados à luz da estatística e a partir disso serão apresentados na Tabela 3 os máximos, mínimos, modas, médias e desvios-padrão obtidos a partir da amostra de 262 questionários considerados válidos. Como dito anteriormente, cada questão associava-se a uma escala de 11 pontos, sendo 0, “nenhum domínio”, e 10, “domínio total”.

Para entendimento dos resultados, deve-se levar em consideração que, quanto maior a média encontrada dos fatores, maior é o domínio dos servidores na ferramenta de T.I. em relação ao item descrito.

Tabela 3 - Domínio de ferramentas de tecnologia de informação aplicadas à Educação a Distância.

<i>Itens</i>	<i>Valor Min.</i>	<i>Valor Máx.</i>	<i>Moda</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
6. Realizar buscas na <i>web</i> .	0	10	10	9,36	1,44
13. Imprimir arquivos eletrônicos.	0	10	10	9,29	1,56
11. Salvar arquivos em computador.	0	10	10	9,25	1,74
5. Utilizar <i>e-mail</i> para trocar informações.	0	10	10	9,24	1,67
9. Anexar arquivos a mensagens eletrônicas.	0	10	10	9,08	1,84
7. Fazer downloads de arquivos na <i>Internet</i> .	0	10	10	9,05	1,77
12. Organizar pastas eletrônicas de arquivos.	0	10	10	8,95	1,99
14. Utilizar a rede de computadores do TCDF para compartilhar arquivos.	0	10	10	8,5	2,34
8. Usar as principais ferramentas do Office.	0	10	10	8,35	1,96
15. Utilizar diferentes meios para armazenar e reproduzir informações.	0	10	10	8,32	2,33

3. Acessar os bancos de perguntas mais frequentes.	0	10	10	7,91	2,87
16. Fazer cópias de segurança de arquivo (<i>backup</i>).	0	10	10	7,76	2,87
2. Participar de <i>chats</i> para trocar informações.	0	10	10	7,64	3,11
18. Utilizar as ferramentas de áudio.	0	10	10	7,54	2,61
17. Utilizar as ferramentas de vídeo.	0	10	10	7,45	2,74
1. Participar de fóruns para discussão com outros participantes.	0	10	10	7,43	3,16
10. Reduzir o tamanho de arquivos eletrônicos.	0	10	10	7,24	3,22
4. Utilizar regras de etiqueta (Netiqueta) para comunicação na <i>internet</i> .	0	10	10	6,55	3,48
Média Geral	0	10	10	8,27	2,37

Para uma escala de 11 pontos, foram considerados desvios-padrão altos os itens que apresentaram valores acima de 2,5 (ABBAD; MENESES; NASCIMENTO; ZERBINI, 2006). A maioria dos itens (10 itens) apresentou valores de desvios-padrão baixo, o que indica pouca divergência de opinião entre os participantes da pesquisa.

Na tabela 3, foram identificadas oscilações das médias entre os valores 6,55 e 9,33; e desvios-padrão variando entre os valores 1,44 e 3,48. Para a análise, foram selecionadas as cinco maiores e as cinco menores médias.

Infere-se que os itens **6**. “Realizar buscas na *web*” (MODA=10; M=9,36 e DP=1,44); **13**. “Imprimir arquivos eletrônicos” (MODA=10; M=9,29 e DP=1,56); **11**. “Salvar arquivos em computador” (MODA=10; M=9,25 e DP=1,74); **5**. “Utilizar *e-mail* para trocar informações” (MODA=10; M=9,24 e DP=1,67); e **9**. “Anexar arquivos a mensagens eletrônicas” (MODA=10; M=9,08 e DP=1,84) foram os que obtiveram maiores médias e apresentaram desvios-padrão mais baixos, indicando um elevado grau de homogeneidade entre os participantes da pesquisa, quanto a esses itens.

Os itens com menores valores de médias foram o **4**. “Utilizar regras de etiqueta (Netiqueta) para comunicação na *internet*” (MODA=10; M=6,55 e DP=3,48); o **10**. “Reduzir o tamanho de arquivos eletrônicos” (MODA=10; M=7,24 e DP=3,22); o **1**. “Participar de fóruns para discussão com outros participantes” (MODA=10; M=7,43 e DP=3,16); o **17**. “Utilizar as ferramentas de vídeo” (MODA=10; M=7,45 e DP=2,74); e

o 18. “Utilizar as ferramentas de áudio” (MODA=10; M=7,54 e DP=2,61), quanto a esses itens, observa-se uma nítida divergência de opiniões, com desvios-padrão variando entre 3,48 e 2,61 e moda 10.

Muitos estudantes adultos carecem de treinamento e habilidades em relação ao uso de computadores e da *internet*, o que pode ocasionar a exclusão de tais alunos da EaD (GALUSHA, 1997). Portanto, deve-se ter uma atenção especial quanto aos itens 4, 10, 1, 17, 18 e 2, pois foram as ferramentas com menor média e elas remetem ao domínio de ferramentas que são corriqueiramente utilizadas nos cursos oferecidos em Ambiente Virtuais de Aprendizagem e algumas delas visam diminuir o espaço físico e temporal entre aluno e tutor, tais como: teleconferência, áudios, vídeos, fórum, *chats*, regras de etiqueta nos ambientes virtuais e *upload* de arquivos de tamanho reduzido. Com isso, pode-se adotar a estratégia de identificar os servidores com *gap* na competência de dominar essas ferramentas e oferecer ações educacionais que visem suprir essas lacunas, a fim de não ocasionar a exclusão desses servidores dos cursos a distância a serem oferecidos pela ESCON.

No entanto, de uma maneira geral, é possível inferir que os servidores do TCDF possuem suficiência de domínio em ferramentas de Tecnologia da Informação geralmente utilizadas na Educação a Distância, visto que a média geral dos itens alcançou 8,27 com desvio-padrão baixo de 2,37.

4.2 Percepções sobre Educação a Distância

Nesta seção, serão apresentados os resultados quanto à viabilidade de conteúdos para o formato de EaD, às vantagens da EaD, às barreiras pessoais e institucionais, aos hábitos de estudo, à participação anterior em cursos a distância, ao nível de informações que o servidor detém sobre EaD e à predisposição em participar de cursos a distância a serem oferecidos pela ESCON. As questões de 1 a 7 admitiam a marcação de mais de um item como resposta. Dessa forma, os resultados serão apresentados em termos de frequência de respostas e porcentagem em relação à amostra.

Para melhor apresentação dos resultados, as questões do instrumento de pesquisa serão agrupadas em subseções de acordo com a temática a que se referem, de modo a correlacioná-las de forma objetiva e didática.

4.2.1 Viabilidade de assuntos e vantagens da EaD.

Neste tópico, serão apresentados os resultados relativos às questões 1 e 2 do questionário aplicado, que tratam da viabilidade de assuntos e vantagens da Educação a Distância.

Quadro 1 – viabilidade de assuntos e vantagens da EaD.

<i>Questões</i>	<i>Alternativas de resposta</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
1. Assinale os assuntos viáveis para a modalidade a distância*.	Direito	213	81,30%
	Português	201	76,72%
	Administração	194	74,05%
	Idiomas	162	61,83%
	Informática	156	59,54%
	Contabilidade e Auditoria	155	59,16%
	Assuntos Econômicos	133	50,76%
	Desenvolvimento Gerencial	122	46,56%
	Comunicação Institucional	120	45,80%
	Marketing	89	33,97%
	Artes	52	19,85%
	Mecânica	27	10,31%
2. Vantagens oferecidas por um curso a distância. *	Flexibilização de horários de estudo	248	94,66%
	Economia com deslocamentos	224	85,50%
	Ritmo de estudo personalizado	203	77,48%
	Disponibilização para grande público	199	75,95%
	Possibilidade de autoaprendizagem	157	59,92%
	Acesso a informações adicionais	145	55,34%
	Diversificação de locais de estudo	136	51,91%
	Auxílio <i>on-line</i> (<i>help desk</i>)	131	50,00%
	Ordenação personalizada de conteúdos	99	37,79%
	Ferramentas que facilitam comunicação	88	33,59%

Quanto aos assuntos viáveis para a modalidade a distância (questão 1), conforme quadro 1, o “Direito” (81,30%), o “Português” (76,72%) e a “Administração” (74,05%) foram considerados os assuntos mais viáveis para essa modalidade de ensino. Já os assuntos menos assinalados foram o “Marketing” (33,97%), a “Artes” (19,85%) e a “Mecânica” (10,31%). Outros assuntos não relacionados nas opções do questionário foram indicados pelos participantes, tais como gestão de pessoas, projetos e controle externo, que, por ter clara correlação, enquadraram-se em assuntos mais gerais como “Administração” e “Direito”. Indicaram, ainda, assuntos como “Saúde” (0,38%) e “Psicologia” (0,38%), que não deram para ser enquadrados dentre as opções dispostas no instrumento.

Esses dados indicam um fator facilitador na implantação de cursos a Distância, tendo em vista que o “Direito” é utilizado veementemente no desenvolvimento das atividades do TCDF, seja ela meio ou finalística, visto que o princípio da Legalidade rege todo o Serviço Público brasileiro, sendo uma das áreas que mais demandam treinamentos no TCDF.

Outro fator facilitador é a percepção de viabilidade de assuntos relacionados ao “Português”, pois esse foi o assunto mais apontado no Levantamento de Necessidade de Capacitação realizado pela Escola de Contas Públicas em 2015, seguido por assuntos relacionados à “Administração”. Os assuntos menos assinalados referem-se a temas de menor importância em relação às atividades do TCDF, portando não serão empecilhos à implantação.

No entanto, apesar de os resultados indicarem um facilitador, deve-se ter atenção especial para os assuntos relacionados “Contabilidade e Auditoria” (59,16%) e “Assuntos Econômicos” (50,76%), que apesar de terem sido assinalados por mais de 50% dos participantes, esses são assuntos estratégicos para a Corte de Contas, visto que se referem às suas atividades finalísticas, devendo a Escola de Contas desenvolver estratégias de sensibilização quanto às vantagens de se estudar a distância esses assuntos, a fim de evitar evasão ou baixa adesão aos cursos a serem oferecidos por ela.

Quanto às vantagens oferecidas por um curso a distância (questão 2), as mais apontadas foram “Flexibilização de horários de estudo” (94,66%), “Economia com deslocamentos” (85,50%) e “Ritmo de estudo personalizado” (77,48%). Já o item menos assinalado foi “Ferramentas que facilitam comunicação” (33,59%), o que chama atenção, já que 72,59% afirmaram terem participado de cursos a distância

(questão 8). Talvez o motivo dessa percepção tenha se dado pela realização de cursos assíncronos, que é aquele em que os participantes realizam atividades em dia e horário de sua conveniência, independentemente da presença do professor ou instrutor e dos demais integrantes da turma (Soeltl, 2002), corroborando com essa hipótese o fato de apenas 50% reconhecerem como uma vantagem da EaD a questão do Auxílio *on-line* (*help desk*), o que geralmente é reduzido ou inexistente em curso sem tutoria/assíncrono.

4.2.2 Barreiras Pessoais e Institucionais da EaD.

Neste tópico, serão apresentados os resultados relativos às questões 3 e 7 do questionário aplicado, que tratam das barreiras para participação em cursos a distância, bem como das barreiras para sua implantação no TCDF.

Quadro 2 – Barreiras da EaD.

<i>Questões</i>	<i>Alternativas de resposta</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
3. Barreiras para participação em cursos a distância*	Falta de autodisciplina	167	63,74%
	Infraestrutura e tecnologia deficientes	89	33,97%
	Desconhecimentos das práticas de EaD	70	26,72%
	Pouca familiaridade com ambientes virtuais	64	24,43%
	Pouca familiaridade com tecnologia	62	23,66%
	Ausência de informações sobre pré-requisitos necessários ao uso da tecnologia.	61	23,28%
	Desconsideração dos pré-requisitos	59	22,52%
7. Aspectos que podem dificultar a implantação de cursos a distância no TCDF. *	Volume de trabalho.	158	60,31%
	Falta de ambiente adequado (ruídos, interrupções constantes etc.).	116	44,27%
	Falta de apoio da chefia imediata.	55	20,99%

Quanto às barreiras para participação em cursos a distância (questão 3), as alternativas de respostas abordavam barreiras institucionais (infraestrutura organizacional e instrucional) e pessoais, seguindo a taxonomia de Vargas e Lima (2002).

De acordo com a percepção dos servidores, a falta de autodisciplina (barreira pessoal) é a maior barreira a ser enfrentada para participar de um curso a distância, tendo sido assinalada por 63,74% dos participantes, o que gera preocupação, visto que as características pessoais do aluno podem ser fatores de sucesso ou de fracasso em programas de EAD. Dessa forma, se um aluno virtual for indisciplinado, desorganizado, procrastinador e que tenha necessidade de interação face a face com o professor e os alunos, então possivelmente sua resistência à EAD será maior (GALUNSHA, 1997).

De acordo com Zerbini e Abbad (2010), as características individuais podem exercer uma interferência mais significativa nos resultados de ações educacionais a distância do que naqueles de natureza presencial, uma vez que a aprendizagem efetiva está, nesse primeiro caso, subordinada muito mais ao empenho empreendido pelo próprio sujeito (autogerenciamento da aprendizagem) do que aos recursos educacionais disponíveis. Dessa forma, é evidente que a organização deve despender de estratégias para aproximar seus servidores dessa modalidade de ensino, visto que a efetividade da ação pode ser frustrada, haja vista a EaD exigir uma maior disciplina do aluno, frente aos cursos presenciais, com isso a falta de autodisciplina é uma barreira a ser enfrentada pela ESCON na implantação da EaD. Podendo a ESCON oferecer treinamentos presenciais sobre da gestão do tempo, bem como sobre técnicas de autodisciplina, com vistas a preencher essa lacuna, uma vez que a inabilidade de organizar o tempo de estudo e a autodisciplina são características do aluno influenciam o abandono de cursos em EaD (ROMERO; BARBERÀ, 2011).

Logo em seguida, há uma percepção de 33,97 % dos participantes de que a Infraestrutura e tecnologia oferecidas pelo TCDF são deficientes (barreira institucional), o que, também, gera preocupação, pois se a empresa não provê condições facilitadoras como uma infraestrutura técnica adequada é possível que a resistência dos empregados seja alta (BRAUER, 2008).

Pode-se, portanto, adotar como estratégia realizar um diagnóstico mais detalhado sobre a percepção dos serviços de T.I. oferecidos aos seus servidores, bem como lançar campanhas publicitárias sobre as melhorias que estão sendo implementadas, além de abrir um canal que receba sugestões de melhorias dos próprios usuários, pois, segundo Mungania (2003), os problemas tecnológicos são graves barreiras para a EaD, sendo apropriado a realização de um diagnóstico minucioso para identificar esses problemas a fim de corrigi-los. Segundo a autora, tais problemas podem estar relacionados a problemas de conectividade, os problemas de navegação, as limitações do suporte técnico, a perda de dados, limitações para salvar ou transferir dados e a dificuldade e a demora para resolver os problemas tecnológicos.

Em relação aos aspectos que podem dificultar a implantação de cursos a distância no TCDF, a questão disponibilizava opções de respostas que remetiam a barreiras institucional de cunho organizacional (Vargas; Lima, 2002), a maioria dos respondentes apontaram como principal dificultador o volume de trabalho (60,31%). Seguido por 44,27% que apontaram como dificultador a falta de ambiente adequado (ruídos, interrupções constantes etc.). Em menor escala, 20,99% percebem como dificultador a falta de apoio da chefia imediata.

A grande percepção de que o volume de trabalho pode ser uma barreira pode ter sido aflorada pela atual situação do quadro de pessoal do TCDF, visto que devido as possíveis alterações na legislação previdenciária, houve um grande número de aposentadorias de servidores, sem a devida reposição, devido à crise fiscal pelo qual passa o Estado, o que pode estar ocasionando a sobrecarga de serviço.

No entanto, deve-se ter atenção especial, pois a carga de trabalho pode causar grande evasão dos cursos a distância; nesse sentido Palloff e Pratt (2004) destacam que a EaD oferece ao aluno a oportunidade de estudar em qualquer tempo e em qualquer lugar, permitindo, assim, que ele continue trabalhando em turno integral. Entretanto, pesquisas têm demonstrado que conciliar estudo e trabalho, ainda é uma das grandes dificuldades encontradas pelos alunos.

Quanto à falta de ambiente adequado, deve-se ter atenção especial, pois o apoio psicossocial, que envolve a colaboração de colegas de trabalho e a ausência de interrupções, entre outros aspectos, é um dos mais importantes preditores do sucesso de uma ação educacional, principalmente em termos de melhoria de

desempenho pós-curso (ABBAD; MENESES; NASCIMENTO; ZERBINI, 2006). Além disso, as variáveis relacionadas ao meio circundante do aluno a distância aparecem diretamente ligadas à interrupção dos cursos, ou seja, quanto mais os alunos percebem tais elementos como dificultadores de sua permanência, mais chances eles terão de se evadirem (UMEKAWA; ZERBINI, 2015).

Em relação ao apoio da chefia imediata, apesar de ser um percentual baixo, a ESCON pode desenvolver estratégias que incentivem as chefias incentivarem seus subordinados a participarem de cursos a distância, mostrando-lhes os benefícios de um servidor bem capacitado para os resultados do setor.

Possivelmente é preciso que a organização (chefes, pares, colegas de outras unidades e áreas profissionais) propicie o suporte à aprendizagem. Para que isso ocorra, é preciso criar um ambiente organizacional facilitador da aprendizagem contínua. A construção desse ambiente compreende uma mudança cultural nas relações entre os integrantes da organização (chefia/subordinado) (ABBAD; SALLORENZO, 2001).

Uma investigação mais profunda, como uma pesquisa de clima organizacional, pode aprofundar nessas questões e realçar os verdadeiros motivos que fazem com que os servidores tenham essas percepções.

4.2.3 Hábitos de Estudo

Neste tópico, serão apresentados os resultados relativos às questões 4, 5 e 6 do questionário aplicado, que tratam dos hábitos de estudos dos servidores do TCDF.

Quadro 3 – Hábitos de estudo.

<i>Questões</i>	<i>Alternativas de resposta</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
4. Preferência por estudo individual ou em grupo*	Sozinho	217	82,82%
	Em Grupo	40	15,27%
	Em dupla	39	14,89%
5. Preferência por turno de estudo*	De manhã	154	58,78%
	De noite	97	37,02%
	De tarde	44	16,79%

<i>Questões</i>	<i>Alternativas de resposta</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
4. Preferência por estudo	Sozinho	217	82,82%
	De madrugada	28	10,69%
6. Preferência por local de estudo*	Fora do expediente, em minha casa.	143	54,58%
	Fora do expediente, em locais apropriados para estudo (bibliotecas, por ex.)	70	26,72%
	Durante expediente, em local preparado para EaD.	65	24,81%
	Durante expediente, na mesa de trabalho	63	24,05%
	Fora do expediente, em outros locais.	57	21,76%
	Fora do expediente, no TCDF.	38	14,50%

Em relação aos hábitos de estudo, a pesquisa revelou que, em sua maioria, os servidores do TCDF preferem estudar sozinhos (82,82%), pela manhã (58,78%) e fora do expediente, em casa (54,58%), o que pode ser justificado pelo fato de os servidores terem a percepção de que volume de trabalho (60,31%) e a falta de ambiente adequado (44,27%) são barreiras para participação em cursos a distância.

Verifica-se que o expediente no TCDF ocorre no período da tarde, das 12 às 19h, horário em que apenas 16,79% afirmaram ter por hábito estudar nesse período. Além disso, apenas 24,05% afirmaram estudar no expediente de trabalho. Dessa forma, pode-se levantar a hipótese de que há uma percepção cultural de que não se pode estudar durante o expediente de trabalho, chegando-se a conclusão hipotética de que não há instalada uma cultura de aprendizagem. Pode-se ainda deduzir que a organização não dar o suporte necessário para que os seus servidores possam estudar no ambiente de trabalho, o que pode frustrar a efetividade dos cursos a distância, conforme apontado pela literatura dominante.

De todo modo, com base nesses achados, conclui-se que a organização deve propiciar um ambiente de aprendizagem, de modo a se torna um lugar onde aprender é sinônimo de trabalhar; criando um valor cultural, onde as pessoas são estimuladas a aplicar o que aprenderam (SENGE, 1990). O TCDF pode criar locais adequados para estudos dentro de sua estrutura, de modo a incentivar a

aprendizagem durante o expediente, com nível de ruído adequado e com infraestrutura tecnológica moderna e estável, bem como fomentar a criação de grupos de aprendizagem, que é um tipo de grupo cujo propósito é assegurar que seus integrantes aprendam uma matéria específica, informação, habilidade, um determinado assunto ou procedimentos (JOHNSON; JOHNSON, 1982), com isso, além de estimular a aprendizagem, as distâncias temporais e espaciais características de cursos a distância também será reduzida.

O TCDF deve ter clara compreensão acerca das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos seus servidores para aperfeiçoar o planejamento de ações a distância, uma vez que isso favorece o reconhecimento dos processos individuais de aprendizagem utilizados e dos procedimentos instrucionais mais adequados a cada agente envolvido (ZERBINI; ABBAD, 2010). Para isso, o TCDF pode realizar estudos mais aprofundados para traçar um diagnóstico mais apurado, pois o refinamento de informações referentes à clientela possibilita identificar o perfil dos sujeitos frequentadores de programas de ensino distintos e conhecer quais tipos de estratégias eles empregam para atingir a aprendizagem, ofertando elementos para aprimorar as modalidades educacionais de acordo com as suas características e necessidades pessoais (UMEKAWA; ZERBINI, 2015).

4.2.4 Participações, patrocínio do TCDF, preferência e nível de informação.

Neste tópico, serão apresentados os resultados relativos as questões de 8 a 12 do questionário aplicado, que tratam da participação anterior em cursos a distância, do patrocínio do TCDF nesses cursos realizados, da predisposição em participar de cursos a distância, preferências pela modalidade de ensino e nível de informações sobre EaD dos servidores do TCDF.

Quadro 4 – Participações, patrocínio do TCDF, preferência e nível de informação.

<i>Questões</i>	<i>Alternativas de resposta</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
8. Participação anterior em curso a distância.	Sim	190	72,52%
	Não	72	27,48%

<i>Questões</i>	<i>Alternativas de resposta</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
8. Participação anterior em curso a	Sim	190	72,52%
9. Caso tenha participado de curso a distância, houve algum tipo de patrocínio do TCDF no curso realizado (custeado, apoio da chefia etc.).	Sim	26	13,68%
	Não	164	86,32%
10. Participaria de curso a distância oferecido pelo TCDF?	Sim	222	84,73%
	Não	40	15,27%
11. Preferência pela Educação a Distância.	Sim	162	61,83%
	Não	100	38,17%
12. Suficiência quanto ao nível de informação sobre a Educação a Distância.	Sim	177	67,56%
	Não	85	32,44%

Quanto à anterior participação em curso a distância, 72,52% já participaram de curso nessa modalidade, sendo que apenas 13,68% afirmaram ter algum tipo de patrocínio do TCDF no curso realizado, tais como custeamento ou apoio da chefia imediata. Esse é um fator de destaque, visto que grande parte dos servidores já realizaram cursos a distância, no entanto, eles alegam não terem recebido suporte da organização, o que vai de encontro com a teoria, pois as condições externas aos indivíduos da organização deveriam apoiá-los em todas as formas de aprendizagem (ABBAD et al, 2006).

O suporte psicossocial de pares e chefias à aprendizagem é uma variável importante de apoio à aprendizagem natural em organizações, podendo alcançar até mesmo um comportamento de inovação dos empregados (COELHO JÚNIOR, 2004). Com isso, tendo em vista que os resultados deixaram clara a percepção dos servidores da provável falta de apoio psicossocial para participarem de programas de EaD, deve-se investir no desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem, pois, apesar de a ESCON pretender oferecer curso a distância, o suporte e apoio da chefia imediata e pares é fundamental para a efetividade dessas ações educacionais.

Por fim, 84,73% afirmaram que participaria de curso a distância oferecido pela instituição, 61,83% afirmaram preferir a Educação a Distância e 67,56% consideram que possuem suficiente nível de informações acerca da EaD. Esses resultados denotam uma alta predisposição dos servidores à EaD e baixa probabilidade de resistência aos cursos a distância a serem oferecidos pela Escola de Contas Públicas. Essa percepção dos servidores favorável ao EaD, apesar das barreiras apontadas pelos resultados anteriormente descritos, consiste em um importante alicerce sob o qual deverão ser elaboradas as principais estratégias para implantação de programas de EaD pela ESCON. Isso porque promover a alteração de atitudes, tornando as pessoas mais receptivas a determinado objeto, exige muito mais esforço do que meramente informá-las sobre as peculiaridades de ações a distância ou, ainda, apoiá-las para que sejam capazes de se beneficiar de uma ação desta natureza (ABBAD; MENESES; NASCIMENTO; ZERBINI, 2006); encontrando a ESCON um terreno fértil para a implantação da EaD.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A partir dos resultados e análises apresentados, é nítido que a Escola de Contas Públicas se depara com um ambiente propício para implantação da Educação a Distância no âmbito do Tribunal de Contas do Distrito Federal, desde que estratégias, tais como as apresentadas no capítulo anterior, sejam previamente adotadas. Para que a implementação seja bem-sucedida, as barreiras identificadas na pesquisa devem ser superadas, os hábitos de estudos identificados devem ser considerados na implementação e a ausência de suporte à aprendizagem percebida pelos servidores deve ser contornada.

De modo geral, o objetivo desse estudo foi atingido, pois as percepções dos servidores do Tribunal de Contas do Distrito Federal sobre a Educação a Distância foram levantadas, fornecendo, assim, o subsídio que auxiliará a Escola de Contas no processo de implantação dessa modalidade de ensino. Além disso, acredita-se que a pergunta de pesquisa foi respondida, pois foi possível identificar que os servidores do TCDF se mostram receptivos a usufruírem de todos os benefícios oferecidos pela Educação a Distância. No entanto, é necessário que ações paralelas sejam desenvolvidas, sob o risco da ESCON, após todos os investimentos necessários (recursos econômicos, tecnológicos e humanos) não se estabelecer como novo arranjo processual e estrutural de desenvolvimento de pessoas (ABBAD; MENESES; NASCIMENTO; ZERBINI, 2006), uma vez que, em se tratando de uma modalidade que requer uma postura mais autodidata, autônoma e, portanto, empreendedora, há que se considerar que a EaD coloca um grande desafio às organizações que querem utilizar-se dessa modalidade de ensino.

Especificamente em relação aos servidores do TCDF, a pesquisa identificou barreiras que sinalizam que grande parte dos servidores não possuem autodisciplina, que é grande volume de trabalho e que a infraestrutura tecnológica parece ser deficiente, o que necessitará de ações planejadas por parte da ESCON para necessariamente superá-las, sob risco de a receptividade dos servidores em participarem da EaD se frustrar.

Dessa forma, a implementação de programas de EaD, requer, antes de tudo, um planejamento bem-feito a fim de que resultados positivos possam ser alcançados. Tal planejamento deve, necessariamente, levar em consideração a ruptura no modelo de aprendizagem pelo qual os servidores do TCDF foram socializados, o ensino presencial (FREIRE, 1996), bem como as peculiaridades identificadas nessa pesquisa, no que se refere às barreiras, hábitos de estudos e preferências individuais.

Um outro aspecto a mencionar, é que o estudo identificou que os servidores do TCDF dominam, de modo geral, as principais ferramentas de tecnologia da informação utilizadas na Educação a Distância.

Dessa forma, recomenda-se à instituição que:

- 1)** evidencie esforços no sentido de se criar uma cultura de aprendizagem, que é aquela orientada para a promoção e facilitação de aprendizagens dos seus membros (REBELO, 2016);
- 2)** institua comunicação eficaz como ferramenta básica e essencial para que as pessoas sejam informadas, conscientizadas e sensibilizadas para os benefícios da EaD, tendo em vista que, segundo Dutra (2007), a comunicação interna é um fator importante para promover uma maior participação dos alunos virtuais e minimizar as resistências. Ainda em relação à comunicação, esta pode ser realizada de várias formas, dentre elas: exposição de casos práticos de organizações similares que aderiram com sucesso à EaD (cases de sucesso); esclarecimento quanto às razões pelas quais o curso é importante para o indivíduo; bem como as vantagens de se aprender a distância; definição clara dos objetivos do curso e a forma de como serão atingidos;
- 3)** evidencie esforços no sentido de promover o suporte tecnológico e psicossocial necessário para que ocorra uma aprendizagem contínua e proativa entre os servidores;
- 4)** realize pesquisas mais aprofundadas no sentido de identificar o clima organizacional e a motivação para ações de aprendizagem organizacional.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S. **Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário**. Revista do Serviço Público, v. 58, n. 3, p. 351-374, 2014.
- ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Aprendizagem humana em organizações de trabalho**. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Aprendizagem humana em organizações de trabalho**. In J. C., Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), Psicologia, organizações e trabalho no Brasil (pp. 244-284). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ABBAD, G. S.; FREITAS, I.; PILATI, R. **Contexto de Trabalho, Desempenho Competente e Necessidades de TD&E**. Em BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. (Org.). Treinamento, Desenvolvimento e Educação Corporativa: Fundamentos para a Gestão de Pessoas. Porto Alegre: Artmed, Cap. 12, 231- 254, 2006.
- ABBAD, G. S.; MENESES, P. P. M.; NASCIMENTO, S. B.; ZERBINI, T. **Percepções sobre educação a distância: limitações e restrições à implantação da Universidade Corporativa do Banco Central do Brasil**. Salvador: EnANPAD, 2006.
- ABBAD, G. S.; NOGUEIRA, R.; WALTER, A.M. **Abordagens instrucionais em planejamento de TD&E**. In: Borges-Andrade, J.E., Abbad, G.S., Mourão, L., et al. Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. (pp.255-281). Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABBAD, G. S.; SALLORENZO, L. H. **Desenvolvimemo e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento**. Revista de Administração, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 33-45, abr./jun. 2001.
- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015**.; Curitiba: InterSaberes, 2016.
- ABTD – Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento. Pesquisa: **O panorama do treinamento no Brasil: fatores, indicadores, tendências e análises**. 2016. Disponível em: <<http://www.integracao.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2016.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.
- ALMEIDA, O. C. D. S. D.; ABBAD, G.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T. . **Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013.
- ALPERSTEDT, C. **Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição**. Revista de Administração Contemporânea, v. 5, n. 3, p. 149-165, 2001.

BERGE, Z. L. **Barriers to online teaching in post-secondary institutions**. Online Journal of Distance Learning Administration. Summer, 1998.

BRAUER, M. **Resistência à educação a distância na educação corporativa**. Tese de doutorado. São Paulo: FGV. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRYMAN, A. Social Research Methods. 3 ed. New York: Oxford University Press, 2008

CARVALHO, B. **Ensino a distância: limites e possibilidades na formação de professores**. Dissertação de Mestrado, UNESP, São Paulo, 2014.

CARVALHO, R. S; ABBAD, G. S. **Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho**. Revista de Administração Contemporânea, 10(1), 95-116, 2006.

CASTRO, C. M.; EBOLI, M. **Universidade Corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade**. Revista de Administração de Empresas, v. 53, n. 4, p. 408-414, 2013.

CASTRO, M. N. M.; FERREIRA, L. D. V. **TD&E a distância: múltiplas mídias e clientelas**. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas, p. 322-339, 2006.

CHAISE, R. M. **Escolas de contas e de gestão: será o conhecimento um fator para concretização da cidadania fortalecendo a Esfera pública?** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

COELHO JÚNIOR., F. A. **Avaliação de treinamento a distância: suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho**. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

COELHO JÚNIOR.; F. A. **Suporte à aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho: um estudo multinível**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

COELHO JUNIOR, F. A.; ABBAD, G.; TODESCHINI, K. **Construção e validação de uma escala de suporte à aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira**. RPOT, v. 5, n. 2, p. 167-196, 2005.

COELHO JUNIOR, A. F.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações**. Paideia, v.18, n.40, p.221-234, 2008.

DE PAULA E SILVA, A. **Avaliação de uma disciplina semipresencial de graduação ofertada por meio da internet pela Universidade de Brasília**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2004.

EBOLI, M. **Desenvolvimento das pessoas e educação corporativa**. In M. T. L. Fleury (Org.), *As pessoas na organização* (pp. 185-216). São Paulo: Gente, 2002.

EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil – mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FLEURY, M. T. L. **As Pessoas na Organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNÉ, R. M. **Domains of Learning**. Interchange, 3, 1-8. 1972.

GALUSHA, J. M. **Barriers to Learning in Distance Education. Interpersonal Computing and Technology**: an electronic journal for the 21st century. 1997. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/85240>>. Acesso em: 27 set. 2016.

GIL, A. C. **Como classificar as pesquisas?** In: Projetos de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas S. A., 1994. Cap.4

ISIDRO FILHO, A. **Mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações: análise de suas relações com liderança em uma organização financeira**. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, F. P. **Joining together: group theory and group skills**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

KIM, D. **O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional**. In: KLEIN, D. A. A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para uma economia baseada em conhecimento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

LAGO, F.; SANTOS, C. **Dossiê e-learning**. Revista Melhor, São Paulo, n. 215, out. 2005.

LEMO, D. C. **Educação corporativa: pesquisa de soluções em e-learning e modelos de universidades corporativas**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MACK, B. S. **A implantação de uma universidade corporativa no setor público: o estudo de caso da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro**. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MOURÃO, L.; MARINS, J. **A influência das características individuais sobre as crenças acerca do sistema de treinamento**. In: XXXII Encontro da ANPAD, 6-10 jan. 2008. Rio de Janeiro, 2008.

MUNGANIA, P. **The seven e-learning barriers facing employees**. 2003. Disponível em:<<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34812334/The-Seven-E-Learning-Barriers-facing-Employees-Penina-Mungania-2003.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475027545&Si>>

gnature=PGLs7VpBzPCJEis0yFh%2FUoWAEZ0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_7_E-Learning_Barriers_facing_Employe.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

NOGUEIRA, R. A. **Aspectos Políticos e Sociais em Contextos de Aprendizagem Interorganizacional na Administração Pública Federal**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

OLIVEIRA, H. F. F. **Aprendizagem, competência e desempenho no trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PANTOJA, M. J.;BORGES-ANDRADE, J. E. **Uma abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e transferência nas organizações**. In Anais do XXVI ENANPAD. Salvador: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2002.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Estratégias de Aprendizagem no Trabalho em Diferentes Ocupações Profissionais**. RAC-Eletrônica, v. 3, n. 1, 2009.

PANTOJA, M. J.; FREITAS, I. A. **Suporte à aprendizagem contínua: construção e aprimoramento de medida para pesquisa e intervenção na área de aprendizagem no trabalho**. In: XXIX Encontro da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Administração (Enanpad), Brasília, 2005.

PEIXOTO H. M, PEIXOTO M M, ALVES E D. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por graduandos e pós-graduandos em disciplinas semipresenciais da área de saúde**. Rev. Latino-Am. Enfermagem , maio-jun, São Paulo, 2012.

REBELO, T. M. M. S. D. **Orientação Cultural para a Aprendizagem nas Organizações: Condicionantes e Consequentes**. Coimbra: Universidade de Coimbra. 386 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Trabalho e das Organizações) – Especialização em Psicologia do Trabalho e das Organizações, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2006.

ROMERO, M.; BARBERÀ, E. **Quality of learners' time and learning performance beyond quantitative time-on-task**. The International Review Of Research In Open And Distance Learning, 12(5), 125-137, 2011.

SCHEIN, E. H. **Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational learning**. Trabalho apresentado na: Inaugural Assembly of Chief Executive and Employers, Singapore, 1995.

SHIN, N.; KIM, J. **An exploratory of learner progress and dropout in Korea National Open University**. Distance Education, 20(3), pp. 81-95, 1999.

SENGE, P. M. **A Quinta disciplina: arte e prática da orgavernização que aprende**. 21. ed. Tradução OP Traduções. Rio de Janeiro: Best Seller, 1990.

SOELTL, F. A. **E-learning**. In BOOG, Madalena; BOOG, Gustavo. (Org.) Manual de Gestão de Pessoas. São Paulo: Gente, 2002. v. 2.

TAKAHASHI, T. **Governo eletrônico e educação a distância: perspectivas para o Brasil.** In OLIVEIRA, Fátima Bayma (Org.). Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.p.237-243.

UMEKAWA, E. E. R; ZERBINI, T. **Evasão e persistência em ações educacionais a distância: análise do perfil discente.** Revista Psicologia Organizações e Trabalho, v. 15, n. 2, p. 188-200, 2015.

VARGAS, M. R. M.; LIMA, S. M. V. **Barreiras à implantação de programas de Educação e Treinamento a Distância.** 11º. Congresso Internacional de Educação a Distância. Salvador, 2002, anais.

VERGARA, S. C.; RAMOS, D. R. M. **Motivos para a criação de universidades corporativas—estudo de casos.** Revista de Administração Mackenzie, v. 3, n. 2, 2008.

WARR, P.; ALLAN, C. **Learning strategies and occupational training.** Internacional Review of Industrial and Organizational Psychology, 13, p. 83-121, 1998.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. **Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire.** Advances in Developing Human Resources, San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa. Apostila elaborada para o curso de administração na modalidade à distância.** Brasília, UnB, 2009.

ZERBINI, T. **Avaliação da transferência e treinamento em curso a distância.** Tese de doutorado. 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3375/1/Tese_Thais%20Zerbini.pdf> acessado em 29 set. 2016.

ZERBINI, T.; CARVALHO, R. S.; ABBAD, G. S. **Treinamento a distância via internet: construção e validação de escala de estratégias de aprendizagem.** Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, p. 17-21, 2005.

APÊNDICE A

- () Desconhecimentos das práticas de EaD
 () Infra-estrutura e tecnologia deficientes
 () Pouca familiaridade com ambientes virtuais
 () Ausência de informações sobre pré-requisitos necessários ao uso da tecnologia.
 () Outras (especifique): _____

4. Preferência por estudo individual ou em grupo*

- () Sozinho () Em grupo
 () Em dupla

5. Preferência por turno de estudo*

- () De manhã () De noite
 () De tarde () De madrugada

6. Preferência por local de estudo*

- () Fora do expediente, em outros locais. () Fora do expediente, em locais apropriados para estudo (bibliotecas, por ex.)
 () Fora do expediente, no TCDF. () Durante expediente, em local preparado para EaD.
 () Fora do expediente, em minha casa. () Durante expediente, na mesa de trabalho casa.

7. Aspectos que podem dificultar a implantação de cursos a distância no TCDF. *

- () Volume de trabalho.
 () Falta de apoio da chefia imediata.
 () Falta de ambiente adequado (ruídos, interrupções constantes etc.).
 () Outros (especifique): _____

8. Participação anterior em curso a distância.

- () Sim () Não

9. Caso tenha participado de curso a distância, houve algum tipo de patrocínio do TCDF no curso realizado (custeado, apoio da chefia etc.).

- () Sim () Não

10. Participaria de curso a distância oferecido pelo TCDF?

- () Sim () Não

11. Preferência pela Educação a Distância.

- () Sim () Não

12. Suficiência quanto ao nível de informação sobre a Educação a Distância.

- () Sim () Não



PESQUISA ACADÊMICA

PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Prezado servidor,

Este questionário é um instrumento de pesquisa que tem por objetivo identificar as percepções dos servidores do TCDF sobre a Educação a Distância – EaD.

Conduzida pelo aluno Mikhail Gorbachev Guy Eirado, esta pesquisa faz parte do programa de especialização em Gestão Pública da Universidade de Brasília – UnB em parceria com esta Corte de Contas.

O Tribunal aprovou sua realização, mas quem decide participar é você. Porém, sua contribuição será muito importante para o desenvolvimento de ações educacionais a distância que considerem o perfil dos servidores desta Corte.

O questionário, composto por 3 seções, foi desenvolvido e validado pelos pesquisadores da UnB Gardênia Abbad, Pedro Paulo Murce Meneses, Samuel Brauer Nascimento e Thaís Zerbini.

Por gentileza, leia atentamente as orientações e siga as instruções.



1ª SEÇÃO – Preencha os seus dados pessoais. Ressalta-se que todas as informações prestadas são sigilosas e sob nenhuma circunstância serão divulgadas.

1. **SEXO:**
 () Masculino () Feminino
 2. **IDADE:**
 () de 18 e 24 anos () de 35 a 44 anos () acima de 55 anos
 () de 25 a 34 anos () de 45 a 54 anos
 3. **ESCOLARIDADE**
 () Nível Fundamental () Nível Superior () Mestrado
 () Nível Médio () Especialização () Doutorado
 4. **UNIDADE DE LOTAÇÃO**
 () Gabinete () SEGEDAM
 () SEGECEX () Presidência/vinculados
 5. **CARGO**
 () Auxiliar () Analista/Auditor
 () Técnico () Comissionado/Requisitado
 6. **TEMPO DE SERVIÇO NO TCDF**
 () de 0 a 5 anos () de 11 a 15 anos () de 21 a 25 anos
 () de 6 a 10 anos () de 16 a 20 anos () de 26 a 30 anos
 () acima de 30 anos
 7. **ESTADO CIVIL**
 () solteiro () casado () divorciado () viúvo

2ª SEÇÃO – Agora, você encontrará frases descritivas de habilidades, corriqueiramente, exigidas de alunos que estudam em ambientes virtuais de aprendizagem. Escreva nos quadrados à direita o número que melhor representa seu domínio sobre a ferramenta descrita, conforme escala a seguir.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nenhum domínio										Total domínio

Ao operacionalizar o computador, eu sei:

1. Participar de fóruns para discussão com outros participantes.
 2. Participar de chats para trocar informações.
 3. Acessar os bancos de perguntas mais frequentes.
 4. Utilizar regras de etiqueta (*Netiqueta*) para comunicação na internet.
 5. Utilizar e-mail para trocar informações.

6. Realizar buscas na web.
 7. Fazer downloads de arquivos na Internet.
 8. Usar as principais ferramentas do Office.
 9. Anexar arquivos a mensagens eletrônicas.
 10. Reduzir o tamanho de arquivos eletrônicos.
 11. Salvar arquivos em computador.
 12. Organizar pastas eletrônicas de arquivos.
 13. Imprimir arquivos eletrônicos.
 14. Utilizar a rede de computadores do TCDF para compartilhar arquivos.
 15. Utilizar diferentes meios para armazenar e reproduzir informações.
 16. Fazer cópias de segurança de arquivo (*backup*).
 17. Utilizar as ferramentas de vídeo.
 18. Utilizar as ferramentas de áudio.

3ª SEÇÃO – Por fim, leia as seguintes questões e assinale com um “X” o que se pede, a partir de suas percepções.

*** Questões que admitem a possibilidade de mais de uma escolha.**

1. Assinale os assuntos viáveis para a modalidade a distância*.
 () Administração () Mecânica () Contabilidade e Auditoria
 () Artes () Português/Redação () Desenvolvimento Gerencial
 () Direito () Idiomas () Assuntos Econômicos
 () Marketing () Informática () Comunicação Institucional
 () Outras (especifique): _____

2. Vantagens oferecidas por um curso a distância*.
 () Auxílio on line (*help desk*) () Possibilidade de auto aprendizagem
 () Economia com deslocamentos () Flexibilização de horários de estudo
 () Ritmo de estudo personalizado () Ordenação personalizada de conteúdos
 () Diversificação de locais de estudo () Ferramentas que facilitam comunicação
 () Outras (especifique): _____

3. Barreiras para participação em cursos a distância*

- () Falta de autodisciplina
 () Pouca familiaridade com tecnologia
 () Desconsideração dos pré-requisitos